

I

教師教育における教師の専門性の捉え直し

福井大学教職大学院の取組を中心に

松木 健一

内 容

1. 福井大学における教師の専門性の捉え直しのプロセスを追う (1990 年代前半)
2. 地域と協働した教育実践の研究を教員養成のコアに (1990 年代後半)
3. 危機に直面しながら策を見いだせなかった教員養成 (2000 年前後)
4. 学校改革のための大学院を設置する (2001 年)
5. 教師の専門性を高める教職大学院 (2008 年)

1. 福井大学における教師の専門性の捉え直しのプロセスを追う

2008 年に 19 大学でスタートした教職大学院は、各大学の孜々たる取組みにもかかわらず入学者の定員割れが見られ、開始当初から岐路に立たされている。また、地方の教員養成系学部では、教員採用数の減少に伴い学部改編を余儀なくされている。さらに、民主党政権になり、「教育職員の免許法の改革」案が出されており、教員養成における 6 年制や管理職登用における教職大学院での専門免許の取得義務等の法案が準備されており、2011 年を境に教員養成の在り方が大きく変貌することになる。

これらの教師教育における制度設計や教育政策の方向性が、今後の大学の在り方を決定づけることは、誰もが認めるところであろうが、教師の専門性が何であるのかを曖昧にしたままの改革着手では、言うまでもなく成功はおぼつかない。特に、教師教育における中核的役割を期待されている教職大学院が、既設の制度との違いを明示できないようでは責任は重大である。

ここでは、福井大学が教育学部に修士課程を立ち上げてから教職大学院を設置するまでの経緯を追いつつ、学び合うコミュニティを支援する専門職の視点から教師の専門性についての捉え直しを試みたい。

文部省はいわゆる新構想大学（上越教育大学、兵庫教育大学、鳴門教育大学）を 1978 年に創設したのを皮切りに、教員の専門性の向上を目指して教育学部に大学院修士課程を順次設けてきた。福井大学においても 1992 年に教育学研究科学校教育専攻から整備が始まり 1996 年には全専修が出そろっている。当時の

大学教員の関心事は、設置に伴う大学教員審査である。その中心となったものは各専門領域における業績審査であろう。審査に合格できなければ大学院が担当できず、また、教員加配を受けなければ開設できないため、大学教員にとっては艱難辛苦の時期であった。そのため、教育学部に所属する教員は、それぞれが専門とする学問領域の業績づくりに躍起となり、またそのことが教員養成系大学院を方向付けてしまった感がある。つまり、教育学部に設置された大学院は、各学問分野の研究をするところであり、各学問分野に秀でること（プチ研究者になること）が教師の専門性の向上につながるという教師像である。この教師像は教育学部教員にとっては、いたって都合がよい。自身の研究に院生を同伴させればよく、教師の専門性に関する問いを不問のままにすることができたからである。皮肉にも教師の専門性を向上させるための大学院設置審査が、教師の専門性を曖昧にさせてしまった。学問を深めることがそのまま優れた教師像につながるという発想は、その根が深い。発端は、戦後の教育改革の中心である開放制にあることは明らかであろう。

当然、設置された新構想大学にもその教師像は引き継がれている。上越教育大学では創設の趣旨と目的の中で「初等中等教育の実践にかかわる諸科学の総合的・専門的研究を行うとともに、初等中等教育教員に高度の学習と研究の機会を与え、その理論的・実践的な能力の向上を図ることをねらい…」と謳われている。新構想大学と教育学部に設置された大学院がその後行き詰っていくのは、国の教師教育に関する制度設計の曖昧さに加え、教師の専門性に関する捉えについて、開放制の限界を超えるものを提示できなかったからであろう。

事態は福井大学においても同様であった。しかし、1980年後半から行われてきた附属学校との共同研究をベースに、教師の専門性の核を教育実践の研究に置こうとする機運が高まってきており、幸いにも大学院カリキュラムの中核に教育実践研究を位置付けることができた（全専攻の共通の必修科目「教育実践研究（2-4単位）」の開講）。子どもと教師の学びの実現を目指して行われるインタラクションの過程が、曲がりなりにも大学院における研究の中心になったわけである。ここで特記すべきことは、大学教員の学び合うコミュニティの萌芽がみられたことである。学校における実践コミュニティの実現に先立ち、教師教育に携わる大学教員の協働が「教育実践研究(大学院)」の授業の中で実現できた意義は大きい。大学教員自身が協働を体感できていないで、学生をサポートできるはずがないからである。この授業では、大学教員がチームを作り、チームの中では授業分担を行わずに毎回全員が参加した。大学教員も院生とともにレポートを提出し、ファシリテーターとして協働研究を進めた。その協働研究の成果がまとめられ、他のチームを前にして公表されるサイクルが定着した。このような学習の展開が全てのチームでとはいかないまでも実施できたことが、福井大学におけるその後の教師教育カリキュラムの根幹をなしていった。

2. 地域と協働した教育実践の研究を教員養成のコアに

教育実践の研究が具体的な実践（実習）と結びついた形でカリキュラムに実現されたのは、福井大学では学部教育からである。ここでは、「ライフパートナー事業」と「探求ネットワーク事業」及び「教育実践研究（教育実習）」について言及したい。

「ライフパートナー事業（1994年開始）」は5市教育委員会との共同事業であり、大学の授業としては「学校教育相談研究Ⅰ－Ⅳ（4－8単位）」（4単位必修）が開講されている。この授業は、学生が不登校児童生徒（後には発達障害児を含む）に直接かわり支援を行う授業である。学生はライフパートナーとして子どもと活動を共にしながら、その内容にかかわって授業の中でケースカンファレンスや、不登校や発達障害に関する概説を受けている。市教育委員会（適応指導教室）は、授業に参加しながら子どもと学生の出会いを準備し、また、学生には出かける回数に応じて交通費を支給している。

一方、「探究ネットワーク事業」はフレンドシップ事業として、学校週5日制の導入に合わせて地域の子どもに土曜日の学びの場を提供するかたちでスタートした（1995年）。地域の児童生徒が大学に集い、総合学習を展開する。その活動を学生がサポートし、学生の活動を大学の授業（「学習過程研究」2単位「総合学習研究」2単位）が支える構造になっている。

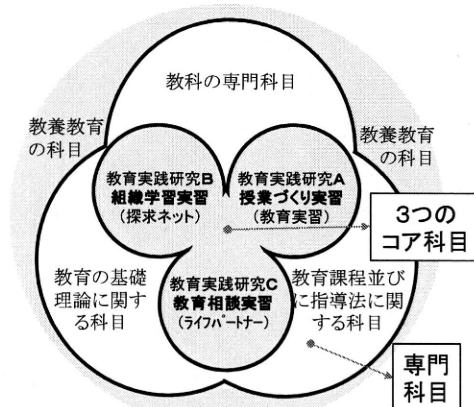
これら2つの事業から少し遅れ、教育学部を教育地域科学部に改組（1999年）するときに、同時に、「教育実践研究Ⅰ-Ⅵ（11単位）」が教育実習に関連する科目として整備された。これによって学生は1年生の時から4年間を通して段階的に教育実習を体験できるようになった。「介護等体験」「マイクロティーチング」「事後学習」等が統合された一連の科目となった。しかし、学年によって担当教員が代わり、蓄積と継続性に難点を抱えていた。「教育実践研究Ⅰ-Ⅳ」は、大がかりな授業であるため、教育実習実施委員会及び学校教育課程委員会によって運営されており、担当者が変動することに加え、教職・教科教育・教科専

ライフパートナーと探究ネットワークに共有される 教師教育の授業としてのとしての特徴	両活動の特記すべき特徴
① デスクワークとテストのような評価方法によって規定される授業内容ではない。授業内容は、現実の教育課題の解決を目指して、具体的な教育活動を実現させることであり、また、その活動を支えるための討議や情報提供からなっている。	現実の課題とは、「ライフパートナー」では、不登校児や発達障害児への実際の支援活動であり、保護者や学校とのやりとり、「探究ネット」では、具体的な学習活動の創造や児童の保護者への対応が求められる。
② 授業には、学生が協働して学ぶ（プロジェクトを実行する）仕組が存在している。そのことを通して学生同士の世代継承生成サイクルが稼働している。	特に組織学習を学ぶ「探究ネット」では、学習活動の組み立てにかかわって協働が顕著である。両方とも、学生同士の事例検討が重視されている。
③ 学生が参加する実践は、実践-省察-再構成のサイクルに身を置いた長期のアクションリサーチである。	学生は、授業時間とは別に実践の時間が必要である。長期間にわたって、実践をしては省察し、新たな計画を立てて再度実践することが求められている。
④ 実践の省察にかかわって、学生同士が協議する機会が保障されている（自らの実践にかかわる語り）と傾聴関係の存在）。	学生にとって、傾聴や意見といった他者の実践に対する支援が、そのまま自身の実践の振り返りに結びつき、新たな教育の実践に関するヴィジョンを持つことができている。
⑤ 授業では、実践記録の蓄積と、長期の実践報告としてまとめ上げることが重視されている。	報告書は、実践での課題や学びを自己の成長に統合しながら、物語（ナラティブ）として表現する特徴がある。必ず外部の人を招いての報告会がある。

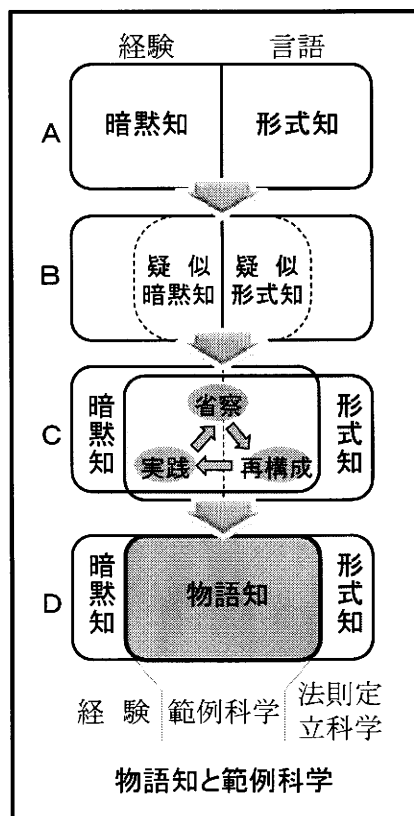
門担当者間の意見調整が困難であったこと等の問題を含んでいた。

この課題について検討されるのは、次のカリキュラム改正（2008年）まで待たねばならない。2008年度以降は、「教育実践研究（教育実習を含む）」「ライフパートナー」「探究ネットワーク」の3つが「教育実践研究A・B・C」として整備されることになる。しかし課題はあったものの、これら3つの科目で合計28単位まで履修でき、教員養成におけるコアとして福井大学を特色づけるカリキュラムとなった。なお、これら3つの実践的な授業が評価され、平成15年度大学教育改革の推進のための支援プログラム（GP=Good Practice）「地域と協働した実践的な教員養成」（2003）として採択されている。

これらの実践を専門職養成の観点から整理してみよう。専門職養成ではしばしば理論と実践の融合が課題にされるが、通常、大学では「講義」と実習等の「体験機会」の2つを準備することで理論と実践の融合に取り組んでいることにしている。両者とも認識の領域固有性の問題をはらんでおり、2つが用意されればそれで、融合できるというわけではないことは明白なことである。架橋をするための装置が必要なのである。これらの取組では4年間の大学教育の様々な段階で、地域と協働することを通して実践の機



2008年に改定された福井大学教育地域科学部学校教育課程のカリキュラム構造



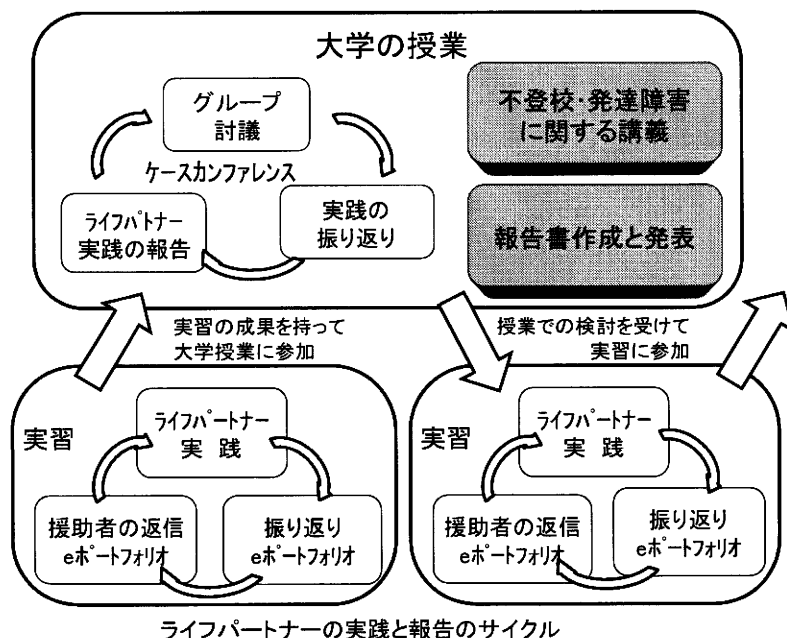
会が用意され、かつ、授業の中で学生同士が中心となって事例検討を重ねる場が与えられている。語りと傾聴の関係の中で各自が事例研究を深めることは、理論と実践の架橋として欠くことのできないことである（松木,2004, 2008）。

熟練教師の力量は、形式知と暗黙知から構成されている（図A）と言われるが、実際はその大半が疑似形式知と、疑似暗黙知によって構成されている（図B）ように思われる。形式知と思われていたことが、経験によって裏付けされることで初めて機能する疑似形式知であったり、暗黙知と思われていたことが、語る努力をする中で言語化可能な疑似暗黙知であったりする。このような疑似形式知や疑似暗黙知が、知として機能するためには、実践＝省察＝再構成のサイクルの中で、語るという行為を通過することが肝要である。つまり、「物語知」（図D）なのである。優れた教員集団は、同僚と語り合う中で「物語知」を醸成しているのであろう。ライフパートナーや探求ネットワークでは、学生同士がファシリテートされながら、語り合いつつ実践的な知を構成している。したがって、その知とは、自己の実践活動によってのみ醸成されたものではない。他者の実践への傾聴と発言といった支援活動が、自身の実践の振り返りを促し、教育実践に関する新たなヴ

ィジョンとして統合される協働の知なのである。

もう一点特記すべきことがある。ライフパートナーや探求ネットワークでは、学生が単位を積み重ねて取得することができ、学習における世代継承生成サイクルが展開されるように組織学習が行われている。

特に年間の取組みを省察し、実践事例としてまとめ、語り合いながら、次の世代に繋げていくサイクル、つまり、音声言語のような消失型の信号だけでなく文字のような痕跡型の信号を用いたサイクルの存在は大きい。書字化と公言することを通して、学ぶ者同士の世代を繋ぐこと、蓄積された記録をもとに自身の長期にわたる経験を整理し統合すること、大学における他の学びをライフパートナーの経験に統合すること等が行われている。これらは、知識の蓄積型の学力とは大きく異なり、社会参画型の学力を示すものであろう。



3. 危機に直面しながら策を見いだせなかった教員養成

ライフパートナーや探求ネットワークが誕生した1990年代後半から2000年の前半は、教員養成にとっては大きな変動の時期でもある。「生きる力」「自ら学び自ら考える教育」の実現を掲げた中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(1996年)」や、それを受けた教育課程審議会答申(1998年)では、知識を一方向的に教え込む教育から、自ら学び自ら考える教育への学習観の転換を求めている。

一方、教育職員養成審議会からは、3つの答申（1997-1999年）が出された。そこでは「教員に対する社会的要請と教職課程の教育内容の実態との乖離」が指摘され、教員の資質能力の育成と向上が強く求められるようになっていた。また、1998年の教育職員免許法の改正に伴い教職科目の増加と教科専門科目の半減が打ち出された。つまり、学習形態が知識の詰め込みから主体的な学習に重きが移り、加えて、教員の専門性に関しても知識量から「実践的な指導力に繋がる資質能力の育成（第1次答申1997年）」に重点が移ったわけである。

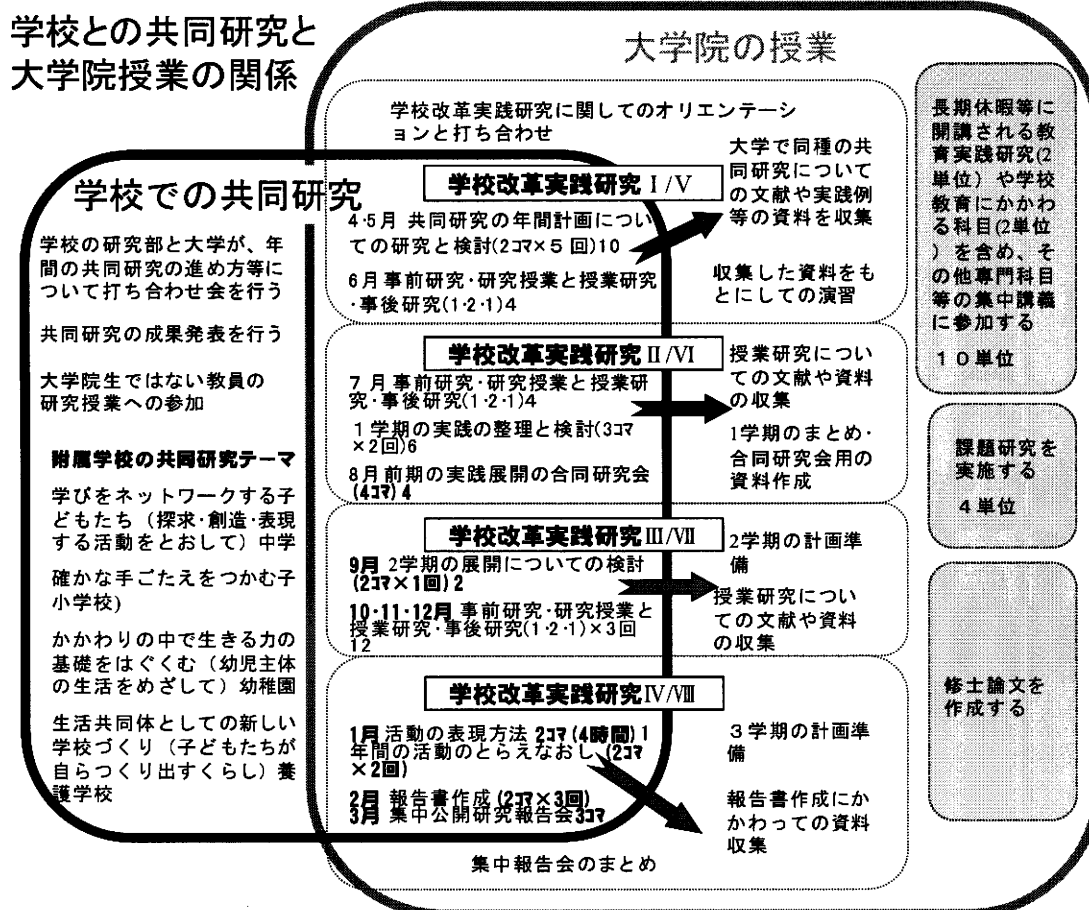
しかし、教員養成の現場では、「子どもの主体的な学習を支える教師」をどのように養成したらよいのか、さらには、増えた教職科目の時間を用いて子どもの主体的な学習を援助する授業をどう構築したらよいのか等といった議論には至らなかった。それは、教職科目が「教育の本質及び目標に関する科目」「幼児、児童又は生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目」等の13の小科目（第2欄から第6欄）に分かれ、最低修得単位数が既定されたことから、結局のところ従来通りの要素の積み上げ型（独立した2単位授業の集積）の発想に帰着したからであろう。なぜなら、要素の積み上げ型発想から離脱するためには大学教員の協働による授業統合が必要であり、そのような風土は教員養成系学部にはなかったからである。教員養成系学部では、小中学校の両免許状の履修を可能にするために、他学部以上に授業を1単位や2単位に細分化し、全ての学問分野を万遍なく履修させるように対応してきている。「ライフパートナー」や「探求ネットワーク」のような、授業と実践を繋ぎ複数教員が協働して取り組むプロジェクト授業（4-8単位）が成立したことは、当時としては画期的なことであろう。

その一方で、地方の教員養成学部は存続の危機に直面していた。1997年には財政改革に伴う教員養成課程入学定員5000人削減計画が打ち出された。福井大学でも入学定員を削減し、教員免許を取得しない課程を明確に位置付け、複合学部的要素を持つ教育地域科学部（学校教育課程、地域文化課程、地域社会課程）に名称変更された。さらに、2001年には「国立の教員養成大学・学部の在り方に関する懇談会（在り方懇）」が設置され、同年「大学（国立大学）の構造改革の方針」が、中央省庁再編となった文部科学省（2001年）から出され、省や国立大学の再編・統合というまさに世紀的な課題が大きく浮上してきた。これに対し福井大学では、再三にわたり教授会声明（2000-2002年）を出し、「在り方懇」の問題点を指摘し、地域における教員養成の重要性を強調してきた。具体的には世界動向を踏まえ、教師教育におけるモデルの転換（「伝達」「体験」モデルから学校改革の実践・共同研究を通じての生涯にわたる力量形成モデルへ）を訴えてきた。また、同時に教授会声明を実現すべく下記で述べる大学院改革に着手した。

4. 学校改革のための大学院を設置する

専門職養成としてカリキュラムに顕著な特徴が見られるようになったのは、2000年から施行し2001年に正式にスタートした大学院学校教育専攻夜間主学校改革実践研究コースからである。同年、現職教員に広く門戸を開くことを目的として、全ての専攻に夜間主コースも同時に設置された。この夜間主学校改革実践研究コースには、2008年にスタートする教職大学院の骨格となる考え方がほとんど出揃っていたといっても過言ではない。「学校改革」と冠したコース名からして、当時の意気込みが感じられよう。

21 世紀の知識基盤社会に生きる子どもたちの学力を培う学校改革を実現するためには、教員が学校から離れて研鑽する旧来の大学院の形態では不可能である。教員集団が協働して取り組むような組織学習を学校内に構築する以外に実現する道はない。そうであるならば大学院を小中学校に置くべきである。大学院



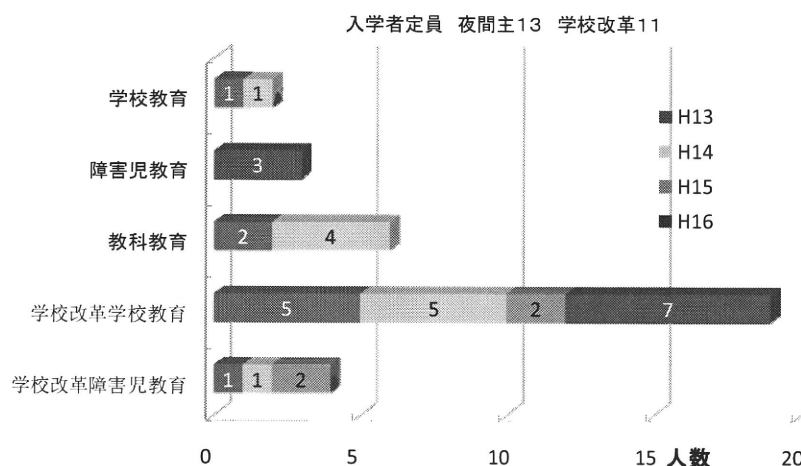
の授業の多くを学校で開講し、他の教員も参加できる形態にしようと考えたわけである。

ここで、このコースの設置に至る経過をもう一度振り返っておこう。すでに述べてきているように、教員養成系の大学院は研究中心であった。しかも、学校教育の現状から離れ学問の文脈に沿った研究である。大学院教員にとっては、研究と教育が一致していて、至って好都合であった。しばしば教員養成系大学の教員にミッション意識が低いといわれるが、このような風土が存在していたからであろう。それでも大学院が設置された当初は、問題意識を持った現職教員が入学してきた。しかし、その後は減少の一途を辿ることになる。その背景には、①学校から離れての個人研鑽では学校は変わりにくいこと、②大学院の学びが学校教育の課題と乖離していたこと、③大学院で学んでほしい中核教員は学校でも中核教員であり、校長が派遣を喜ばなかったこと、④教育公務員特例法第14条で派遣された教員は、1年目は大学で学び、2年目は学校に戻って修士論文を書かなければならないが、2年目の慌ただしさを入学者も周辺の教員も実感したこと等をあげることができよう。このような反省のもとに夜間主学校改革実践研究コースは構想された。

従来の大学院	これらからの大学院
1年間学校を離れて、学校と直接かわらないことをテーマに挙げて研究する	働きながら学校を離れず、学校の抱える課題をテーマとして研究する
大学の生活リズムで学ぶ	学校の生活リズムに合わせて教育課程を編成する
研究者養成中心	専門職養成実践的指導力の育成
教員個人の研鑽中心	学校づくり・組織改革のための大学院
教師教育に関する大学・教育委員会の共有するヴィジョンなし	教師教育に関する共有するヴィジョンのもとでの大学・教育委員会の協働
知識習得と蓄積中心の学習観	社会参加型学習観

夜間主学校改革実践研究コースでは、まず、大学院の中心的な学びの場を学校に移した。入学する現職教員は学校に勤務しながら大学院生になる。その院生が学校で取組んでいることが、研究対象になるわけである。また、大学院に入学すること自体が、負担にならないよう学校のリズムに合わせて授業を開講する。従って学校の時程表や学校行事に合わせて授業は不定期に開講される。また、入学者のいる学校を拠点校とし、共同研究の提携をした。取り上げる研究テーマは、その学校の抱える課題であり、入学した教員を中心に教員の協働が実現するよう組織学習を促すことにした。

図は設置から4年間の夜間主コース及び夜間主学校改革実践研究コースの入学者数である。働きながら通える夜間主コースへの入学者は少ない。通常の勤務をした上で、学校とは異なる研究をすることは、やはりきわめて厳しい。そのような状況の中でも学校改革コースに関しては、拠点校である附属学校を中心に平均5名程度の入学者があった。拠点校となった附属学校では、研究部教員と協働研究がすすめられ、



福井大学大学院教育学研究科夜間主入学者数

特に附属中学校では成果を「中学校を創る 探究するコミュニティへ」(2004年)として発刊することができた。この書は、学校と大学の共同研究の在り方を問うものとなっている。後の教職大学院における拠点校のリズムに合わせた教育課程編成は、この取組みの中で練り上げられたものである。

さて、この学校改革実践研究コースも大きな問題点を抱えていた。学校改革を主眼に置くこのコースが、入学という制度から見れば入学金・授業料等を個人が負わなければならない点である。入学することは学校全体の貢献に寄与できるが、入学金等を支払うのは個人なのである。修了者が何らかの形でインセンティブを得るようになるか、入学金等の支払いを公的機関が援助するようにならなければ、発展性は見られないと予見することができた。また、このような財政上の問題があり福井県教育委員会等の連携についても、足踏み状態であった。

福井大学においては、学校改革実践研究コースの経験を踏まえ、教師の専門性構築の手ごたえと制度

設計上の課題を認識していたが故に、国が打ち出した教職大学院構想は鶴首して待っていたことであり、かつ同時に、教職大学院の基本設計の成行きに強く不安を抱くものであった。幸いにも文部科学省初等中等教育局の「実践的な教職課程の充実に関する調査研究事業」において「大学院修士課程における実践的な教員養成カリキュラムのあり方」を宮城教育大学及び香川大学の3大学においてまとめることができ、教職大学院の設計に対し、学校改革実践研究コースの成果を問うことができた（資料参照）。しかし、教職大学院の基本設計最終段階では、共通科目（5領域）と必要単位数が定められたことから、ややもすると従来通りの要素積み上げ型の教育課程に陥る設置希望の大学が出現することが予測され、危惧せざるをえない側面も持った基本デザインとなった。

5. 教師の専門性を高める教職大学院

これまでの経緯を踏まえ福井大学大学院教職開発専攻（教職大学院）の教育課程が描く教師の専門性についてまとめをしたい。福井大学では45単位の授業全体が1つのプロジェクトとなるような連関を持った教育課程になっており、しかも、教師個人の研鑽よりも学校改革を念頭に置いているため、学校の抱える課題を学校で、同僚教師と協働して解決することを目指しており、授業の多くが学校で開かれている。さらに、講義が少なく全てがチームティーチングで実施されていることも特色であろう。そのため、入学者がこれまでの固定的な大学院イメージを持って臨むと、しばしば混乱に遭遇することもあった。

このような教育課程の編成は、結果的に教師の専門性への捉え直しを喚起することになる。医師や弁護士に代表されるいわば古典的な専門家の特徴と教師のそれとを比べると、教師が専門家として見劣りする（準専門職に甘んじる）のは、D.A.ショーン（2001・2007）2）や佐藤学（2006）が述べているように、その専門性が異なっているからであろう。さらに近年、医師等の古典的専門職の独自性喪失が取り沙汰されているが、これからここで述べようとする新しい教師の専門性基準が、逆に、古典的な専門職に求められている基準の見直しを喚起することになるだろう。つまり、教師の専門性の再構築は、教師に限らず現代社会における専門職の再構築に繋がるものであろう。紙面の制限があるため、この違いをここでは表で示した。以下に違いのみられる点に絞って述べていきたい。

（1）理論と実践の融合

本来、専門職（profession）は、神の意志を人々に公言（profess）する職であったことからして、専門職にとって理論と実践の融合は大きな課題である。これに対して従来の専門職は技術的あるいは普遍的合理的知の実践者、ないしは、それらの知の伝達活用者として存在する。そのため専門職は絶えず最先端の科学的知見を習得することが求められており、その一方で、専門職を支える基礎科学の従事者を必要としていた。専門職は定立された法則を適応する人であり、それが最も神の意志（真実）に従うことにもなろう。また、専門職が対象とする人（患者や被告等）は、法則定立科学によって明らかにされた知の恩恵受領者ということになるだろう。

これに対し、教師は法則定立(nomothetic)科学の成果の実行者にはなりえない。教育は社会的文化的価値の実現であり、時代や文化を超えて具体としての普遍的価値を見出すことは困難であるからである。その時々々の社会や文化、そこに生きる人々との相互交渉の中で、最善と思われる価値を見出し実現することが求められている。そのため教師は、社会や文化等の周囲と切れることのない相互交渉と、絶え間ない実践の省察の中で、次に行う実践内容と方法を決定していかなければならない。これまでの最善の範例を基に、新たな範例を構築していくことが求められるわけである。また、専門職とその対象者の関係は、伝統的な専門職では、知の適応者と被適応者の対面関係であったのに対し、教師とかかわる子どもの関係にあっては、ともに知を受け継ぎ新たに創造することが求められる志向関係なのであろう。

(2) 職務の占有性と協働性

古典的な専門職と教師の専門性で最も顕著な違いがみられるのは、職務の占有性・独占性に関してである。ある意味、古典的専門職は、その職務を独占し保護されているからこそ専門職たりえており、また、公共の利益の追求や絶え間ない研修等の様々な義務が生じるのもこのためである。一方、教師は教育を独占することができない。むしろ、教育は人類全てが携わらなければならないことであるからである。とするならば、全ての人が行う教育にあって、教師が専門職であるということは、どういうことなのであろう。

教育の本質は、教育的行為の相互性にあると思われる。教育は、教育を受ける者と教育を授ける者相互の育ちによって実現するものである。従来の専門職である医師や弁護士が解決すべき問題点を病気や社会制度等、対象者自身とは離れたことに原因を求めたのとは対照的に、教育では教育を授ける者自身の内側についても原因を探らなければならない。教師は、立場の中立や客観性を重視しつつも、最後は子どもの視座に立って教育が行われている状況全般を俯瞰しなければならず、その結果として教師自身の行為を再検討しなければならないことは必然のことである。

伝統的専門職の特徴	教師の専門性の特徴
(理論と実践の融合) 真理や普遍的知の合理的技術的实践 法則定立科学 (対象者は) 知の恩恵の受領者	(理論と実践の融合) 省察的实践 範例科学 (対象者は) 主体的な知の再創生者
自律性と自己変革 クライアントの利益への責任	自律性と自己変革 子どもの利益への責任
職務の占有性	職務の協働性⇒問われるファシリテーター・ コーディネーターとしての能力
厳格な資格	比較的ゆるやかな資格
原因追及の特定性(白黒つける) 治す・正す	原因追及の相互性と限定性 育み合う(他者への支援が自身の成長 の契機となる)
立場の中立性・客観性	子ども中心性(子どもの目線)
公共の利益と社会的正義の实践 公表性と個人情報保護の厳格な区分	公共の利益と社会的正義の实践 公表性と個人情報保護の確執
(職能集団としての倫理綱領と組織論) 個人研鑽を核とした研修組織の充実	(職能集団としての倫理綱領と組織論) 語りと傾聴による協働の研修組織の 充実(実践コミュニティの創造)

伝統的専門職と比較した教師の専門性の特徴

さて、このような視点で教師を見たとき、従来の専門職が職務の独占者であったのに対し、教師は協働のプロとして特徴付けられるのではないか。子どもの思いを受容しつつ、且つ教師としての願いや伝えたい教育内容についても大切にする。そして、両者は合意が得られるような接地点を探りながら活動を行う。その結果、接地点を見出され、今度はその点から逆に両者のこれまでの思いを眺望すると、それまでのそれぞれの思いが共有された知見から再構成されることになり、両者にとって新たな視座が開けることになる。または、保護者の願いと教師の願い、文化や国や教材が求める願いと教師の願い。これの複合する相互交渉の結果が、教育的行為なのである。その相互交渉の中で、教師は子どもとの協働を実現するためのファシリテーターとして行動することになるのであろう。

（３）教職大学院の教育課程

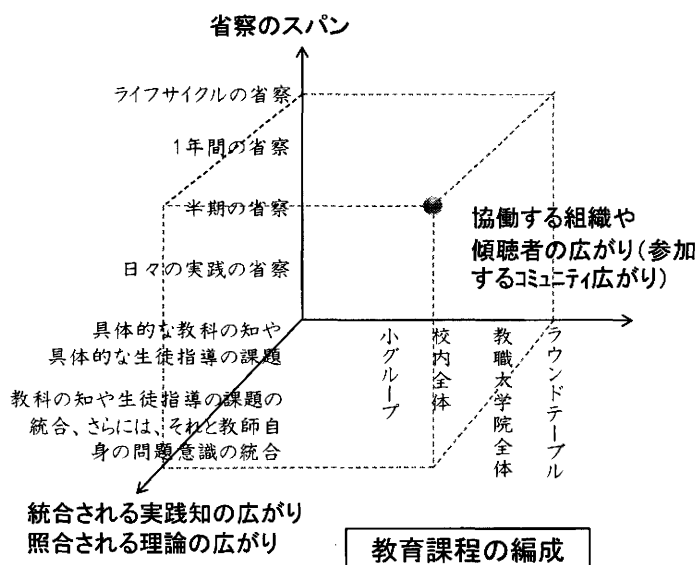
ところで福井大学教職大学院では、上述してきた省察的実践による範例科学の担い手としての教師の育成、しかも、協働のプロとしての専門性の育成を実現させるため、事例研究とナラティブ（語りや書き、傾聴関係や実践の公表）、そして、その省察スパンに着目して教育課程の編成が行われているこの点について、もう一度触れておきたい。

教師の専門性が子どもに対する合理的・科学的知の適用ではなく、子どもと共に知を **Re** 創生することにあるならば、それは単に理論の習得ではなく、常に実践事例に即して自己の文脈の中で、理論や他の実践を意味づけしなおすことが重要になろう。また、子どもの目線に立って相互性の中に原因を求め、協働を実現していこうとするならば、実践の省察は欠かすことのできない事柄である。省察は単に過去を振り返ることではなく、今に向かって構造化してしまう物語を到来に向かって語りなおし（再構造化）することである。言

うまでもないことではなるが、専門職としての学びが実現するのは、このような自己実現が行われているからである。また、このときに語り（あるいは書き）と、それを傾聴する関係が構築されていること、つまり、相互受容関係が満たされていることが、組織学習を促していく。さらに、聞き手となる他の教師の立場から「語りと傾聴の関係」を鳥瞰すると、他者の活動を傾聴や意見を述べることで支えることになり、そのことが自身の実践とも付き合わされて、自己の実践の修正例や補強例として位置づけられ、範例がより確かな範例へと創りなおされることになる。これらの理由により、教育課程の中では事例を語ることが重要な役割を担っている。

さらに加えて、教職大学院の教育課程では、事例を省察するスパンや傾聴者によって省察される中身が異なってくることから、振り返る期間や傾聴者を変えることで、日々の実践の在り方から、子どもや自己の成長発達へも視座を広げることができるよう配慮した。当然のことながら、照合され統合される理論や教師自身の実践知の幅も広がりを持つことになろう。例えば、特定の教科の単元の省察が、生徒指導の事例と統合され、さらには、自身の成長をも一緒に編みこまれたナラティブを綴った長期実践報告が作成されている。

この教育課程は、省察を繰り返すために常に新たな傾聴者を求めていく構造になっている。したがって、必然的に他の実践コミュニティと繋がり、出会いの中で相互のコミュニティが、自身のコミュニティの中に新たな意味を見出す関係（**Knotworking**）になっている。得てして専門家養成がより細分化し特化していく傾向にある中で、本教育課程は、互いの共通性を見出し、その繰り返上がった視点から見直すことで、それぞれのコミュニティがより活性化する仕組みが組み込まれていると言っても過言ではないであろう。さらに、1つの学校内の取組が、他の学校の繋がることでより活性化する仕組みは、学校間に限ったことではない。学校の取組にかかわることが、教職大学院の教員組織をも活性化させ、他の教職大学院とも繋がらざるを得ない状況を生んでいく。今求められている専門職の育成は、同時に専門職組織の構築を目指すことに他ならない。この点に本教育課程の特徴があるのではないか。



引用

上越教育大学ホームページ 2009

<http://www.juen.ac.jp/contents/intro/outline/history/index.html>

教育課程審議会答申 1998 www.kyouin.com/exam/kyokatoshin.htm 文部科学省

教育職員養成審議会答申 1997-1999

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/index.htm 文部科学省

国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会 2001「国立の教員養成系大学・学部の組織・体制の在り方の検討について（案）」

<http://ac-net.org/dgh/01/501-kyouikudaigaku.html>

佐藤学 2006 『「専門職大学院」のポリティクス 専門職化の可能性を探る』「現代思想 33」青土社
中央教育審議会 1996「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701.htm 文部科学省

ドナルド・ショーン 2001 「専門家の知恵」佐藤学・秋田喜代美訳 ゆみる出版

ドナルド・A・ショーン 2007「省察的实践とは何か」柳沢昌一・三輪建二監訳 鳳書房

福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 2004「中学校を創る 探究するコミュニティへ」東洋館出版

福井大学教育地域科学部 2005 「21世紀における日本の教師教育改革のデザイン 福井大学教育地域科学部教授会三つの見解 2006.9-2002.3」

平成15年度大学教育改革の推進のための支援プログラム 2007「地域と協働した実践的な教員養成プロジェクト実施報告」福井大学地域科学部

松木健一 2004 「物語る校内研修を創る」『子どもたちのコミュニケーションを育てる』教育開発研究所 239-244 頁

松木健一 2008 「学校を変えるロングスパンの授業研究の創造」『授業の研究・教師の学習』（秋田喜代美、キャサリン・ルイス編著）明石書店 186-201 頁

松木健一 2010.1「16年目をむかえた大学生の不登校・発達障害児への支援事業（ライフパートナー）」（月刊誌）「教職研修 1月号」教育開発研究所

文部科学省初等中等教育局委嘱事業 2004「実践的な教職課程の充実に関する調査研究事業」（平成16年9月17日付け16文科初第657号）「大学院修士課程における実践的な教員養成カリキュラムのあり方」報告書 福井大学・宮城教育大学・香川大学合同報告

山住勝広・ユーリア・エンゲストローム 2008.2「ノット・ワーキング」新曜社

